



IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: um olhar a partir da produção acadêmica na área da educação

Alexandra Pires do Prado Yari⁸⁶

Regina Tereza Cestari de Oliveira⁸⁷

RESUMO

Este artigo discute sobre o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo decreto 6.094/2007, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), que adquiriu centralidade na política educacional brasileira no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para tanto, expõe a produção acadêmica na área da educação que aborda esse processo, em teses e dissertações localizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2011 a 2015, por meio das quais se apresenta como os municípios incorporam as regulamentações produzidas pelo Ministério da Educação (MEC) e como estão sendo estabelecidas as relações entre os entes federados.

Palavras-chave: Planejamento educacional. Implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Regulamentação.

IMPLEMENTATION OF THE ACTION PLAN ARTICULATED (PAR) IN BRAZILIAN MUNICIPALITIES: a look of production from academic in education area

194

ABSTRACT

This article discusses the implementation process of the Articulated Action Plan (PAR), established by Decree 6,094 / 2007, in the second term of government Luiz Ignacio Lula da Silva (2007-2010), which became central to the Brazilian educational policy in the context of Education Development plan (EDP). Therefore, exposes the academic production in the area of education that addresses this process in theses and dissertations located in the database of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) in the period 2011-2015, through which It shows how municipalities incorporate regulations produced by the Ministry of Education (MEC) and how they are being established relations between the federal entities.

Keywords: Educational planning. Implementation of the Articulated Action Plan (PAR). Regulation.

⁸⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: alexandrapiresprado@gmail.com

⁸⁷ Doutora em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Pesquisadora produtividade CNPq. E-mail: reginacestari@ucdb.br



INTRODUÇÃO

Este artigo⁸⁸ tem como objetivo discutir sobre o processo de implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo decreto 6.094/2007, no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Para tanto, apresenta um levantamento da produção acadêmica na área da educação em teses e dissertações localizadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que analisaram o processo de implementação das ações planejadas pelos municípios brasileiros a partir da instituição do Plano de Ações Articuladas (PAR), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Cumprе destacar que este levantamento, configura-se como “estado do conhecimento”. Ens e Romanowski (2006, p. 39-40) fazem a distinção deste tipo de sistematização com relação aos estudos denominados “estado da arte”:

[...] embora recentes, os estudos de ‘estado da arte’ que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes [...]. Sendo que, [...] o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ [...].

195

O conceito basilar deste texto, qual seja, o de implementação baseia-se no entendimento de Scaff e Nunes (2013, p. 168). De acordo com as autoras, a implementação de uma política é vista como um momento de tomada de decisões dos agentes envolvidos na execução das políticas, o que envolve “[...] posicionamentos políticos e pedagógicos, escolhas e negociações [...]”.

O interesse pela temática justifica-se pelo intento de buscar compreender como as políticas educacionais materializam-se no âmbito local, ou seja, a forma como os municípios

⁸⁸ Trata-se de um recorte de pesquisa vinculada ao Projeto “Planejamento da Educação em Municípios Sul-Mato-Grossenses: implicações para a gestão democrática e o direito à educação” que conta com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).

brasileiros incorporam, planejam, dialogam, negociam e executam as políticas de caráter nacional e que fatores internos e externos, interferem/influenciam, na materialização dessa política desencadeada pelo Ministério da Educação (MEC).

Assim, o foco no nível local se dá em virtude de um “novo papel do poder local [e que] tem delineado outras possibilidades de regulação das localidades, de suas coletividades e, portanto, das políticas sociais: entre elas, as políticas educativas”, desencadeadas para o centro das discussões a partir de movimentos como a descentralização, a municipalização da educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, conforme assinala Azevedo (2009, p. 174). Nesse contexto, entende-se o PAR com um elemento que dá continuidade ao caráter descentralizador da gestão educacional.

Esta investigação fundamenta-se no entendimento de que as políticas educacionais desdobram-se em planos, programas, projetos e quando postas em ação, são implementadas, ficando, então, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006). Sendo a avaliação um aspecto necessário, tendo em vista que tais políticas são custeadas com recursos da sociedade (VIEIRA, 2001).

Entende-se, também, conforme Fonseca (2013) que a própria natureza do planejamento traz em si a marca da incerteza e da flexibilidade, na medida em que os objetivos de um plano serão afetados por ocorrências conjunturais imprevisíveis, oriundos da economia e do mercado de trabalho externo e interno, de setores organizados da sociedade por meio de sua capacidade de reivindicação e de grupos sociais que agem junto ao Estado como formadores de opinião por força do seu poderio econômico e político e inclusive pela vontade política dos entes federados, localizados em regiões de marcantes diferenças geográficas, socioeconômicas e culturais. Assim, é necessário que se compreenda que “o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações de poder”, conforme argumenta Ianni (1977, p. 310).

É importante reconhecer a articulação e a movimento dos atores locais, pois são eles os “mediadores que se envolvem na definição e implementação dos programas de ação, [e que] portam os conflitos que são inerentes às relações sociais e, portanto, suas práticas se desenvolvem em arenas que se revestem de diferentes interesses [...]”, conforme destaca Azevedo (2009, p. 213).

Dessa forma, deve ser levado em consideração, neste contexto, segundo Vieira (2007), que a materialidade da gestão pública envolve dimensões que dizem respeito aos valores

públicos (a intencionalidade das políticas), às condições de implementação (os meios que delimitam a viabilidade das políticas) e às condições políticas (as circunstâncias de aceitabilidade das políticas, dadas pelo jogo político), reconhecendo-se a pertinência de mencionar o campo de incertezas que se dá, principalmente, em Estados federativos, como é o estado brasileiro, e que envolvem relações intergovernamentais, conforme discute Arretche (2001).

Planejamento educacional no segundo mandato do Governo Lula da Silva (2007-2010)

O desenvolvimento de uma política de regulação⁸⁹ da educação básica, com foco no planejamento educacional se deu com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, lançado em 15 de março de 2007. O PDE tem como objetivo tornar a educação um compromisso de todos e apresenta em sua base um conjunto de ações, algumas já existentes e outras novas (SAVIANI, 2009) objetivando a qualidade da educação, foi gestado e executado pelo MEC e tem implicações diretas sobre o planejamento dos municípios brasileiros que passariam a receber apoio técnico e financeiro após assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a).

De acordo com o MEC, o PDE “oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” e a razão que o move é a de “enfrentar a desigualdade de oportunidades educacionais no território nacional” (BRASIL, 2007b, p. 6). O que segundo Camini (2009) dá legitimidade a esse Plano.

Apresenta-se como ferramenta de planejamento estratégico, de caráter plurianual, que em sua construção busca a participação dos gestores, educadores municipais, docentes, sociedade civil, tendo como base um diagnóstico de caráter participativo, o que indica o processo de construção do planejamento de forma democrática, assim, como assinala Fonseca (2013, p. 85), este planejamento “não pode prescindir de uma negociação dialogada entre seus destinatários e o governo”.

⁸⁹ Acompanha-se o entendimento de Barroso (2005, p. 733) para que: “A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras.”.

O PDE foi oficializado em 24 de abril de 2007 por meio do decreto n° 6.094/2007. O decreto dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ou seja, programa estratégico do PDE, seu eixo executor, “eixo articulador estratégico de descentralização” (CAMINI, 2009, p. 13), “arcabouço jurídico do PDE” (FONSECA, 2013, p. 99), que segundo o MEC, “[...] agrega ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das ações que o compõem” (BRASIL, 2007a, p. 24). Nesse sentido, no Plano de Metas têm-se apresentadas as definições de ordem mais geral, como diretrizes, instrumentos de acompanhamento e avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), procedimentos de adesão e habilitação ao recebimento de assistência da União, instâncias e procedimentos de gestão, conforme analisam Farenzena e Marchand (2014).

Assim, o referido decreto contempla a necessidade de elaboração do PAR para apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar pela União aos demais entes federados, apresentado no decreto em seu art. 9º como um “[...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” (BRASIL, 2007a, s/p). Sendo, portanto, “um instrumento em que ações previstas por municípios e estados para a melhoria da educação básica pública devem estar presentes, ele se torna instrumento central no processo de regulação do Plano de Metas” (FARENZENA; MARCHAND, 2014, p. 794-795).

O PAR, até o presente momento, já incidiu em dois ciclos, ou seja, 2007 a 2010 e 2011 a 2014. E na vigência do segundo ciclo houve, segundo as autoras, uma modificação importante na política e no *status* que o PAR passa a ter em relação à regulação das relações entre União, estados e municípios nas ações de assistência técnica e financeira da União para a educação básica.

É importante destacar que a Lei n. 12.695, de julho de 2012, em seu art. 1º estabelece que “O apoio técnico ou financeiro prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, do Distrito Federal será feito mediante à pactuação de Plano de Ações Articuladas” (BRASIL, 2012, s/p). De forma que se no decreto n. 6.097 (2007a) a referência era o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, essa lei contém prescrições sobre o PAR, portanto, “o PAR passa a ter objetivos que antes eram do Plano de Metas, bem como instâncias de gestão e uma cadeia de responsabilidades, procedimentos e relações,” (FARENZENA, MARCHAND, 2014, p. 801), sendo a qualidade



da educação não mais ligada diretamente às diretrizes do Plano de Metas, mas sim ao Plano Nacional de Educação.

Destaca-se, assim, a continuidade deste elemento de organização do planejamento educacional brasileiro no Governo Dilma Roussef (2011-2014), principalmente, quando vinculado à concretização das ações do Plano Nacional de Educação (2014-2024)⁹⁰.

Cabe, aqui, destacar a crítica de Saviani (2009), quanto à apresentação do PDE à sociedade na vigência do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011). Conforme Saviani (2009, p. 27) o PDE “[...] não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este”. E, conforme argumenta Ferreira (2010, s.p), embora o Ministro da Educação Fernando Haddad afirme que o PDE pretende ser mais que a tradução instrumental do PNE, o PDE não seguiu os itens básicos de um plano que deveria ser aprovado por lei, ou seja, o PDE não constitui um plano em sentido próprio. Situação que o MEC tentou resolver por meio do termo “plano executivo”, afirma Gil (2013, p. 138).

O PDE para o MEC é “um plano executivo”, “conjunto de programas” que objetivam “dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no Plano Nacional de Educação” (PNE) (2001-2010). Assim, a justificativa que se dá ao “abandono” do PNE, plano cuja obrigação se fez a partir da Constituição de 1988, é a de que tal plano apresentava um “bom diagnóstico da educação”, mas carecia de ações “a serem tomadas para a melhoria da Educação”. (BRASIL, 2007c, p.7).

Saviani (2009, p. 1239) não reconhece o PDE como um instrumento de operacionalização do PNE (2001-2011), pois para o autor o PDE é:

[...] antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

⁹⁰ O MEC afirma a continuidade dessa vinculação, conforme se lê no documento “Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação” que o PAR é um instrumento importante para “auxiliar os entes federados a atingir as metas pactuadas em seus respectivos planos de educação” (BRASIL, MEC, 2014, p. 10), reafirmando, assim, o texto da Lei nº 12.695, de julho de 2012.

Gil (2013, p. 140) enfatiza a sobreposição de planos, pois ainda estava em vigência o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) quando se elaborou o PNE (2001-2011) e este por sua vez vigorou no “quase esquecimento” com a divulgação do PDE em 2007.

A adesão do Município, Estados ou Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela educação, é realizada de maneira voluntária, sendo que esta adesão implica responsabilidade do ente federado em promover a qualidade da educação básica em sua esfera de competência, que será expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Já no texto da Lei 12.695, de julho de 2012, conforme exposto, a assistência técnica e financeira está condicionada à adesão ao PAR.

Após a adesão, o Município, Estado ou Distrito Federal receberiam apoio da União mediante ações de assistência técnica ou financeira que privilegiariam a implementação das 28 diretrizes⁹¹, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), orientadas a partir de quatro eixos de ação: I – gestão educacional; II – formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; III- recursos pedagógicos; IV- infraestrutura.

Cabe refletir aqui sobre o significado de adesão no contexto federativo brasileiro. Segundo Arretche (1999, p.114).

Em Estados federativos, estados e municípios - porque dotados de autonomia política e fiscal - assumem funções de gestão de políticas públicas ou por própria iniciativa, ou por adesão a algum programa proposto por outro nível mais abrangente de governo, ou ainda por expressa imposição constitucional. Assim, a transferência de atribuições entre níveis de governo supõe a adesão do nível de governo que passará a desempenhar as funções que se pretende que sejam transferidas. A recuperação das bases federativas do Estado brasileiro tem impacto sobre o processo de descentralização das políticas sociais no país pelo fato de que, resguardados pelo princípio da soberania, estados e/ou municípios assumem a gestão de políticas públicas sob a prerrogativa da adesão, precisando, portanto, ser incentivados para tal.

Sendo assim, as estratégias de indução responsáveis por obter a adesão dos governos subnacionais são essenciais, ainda mais se envolvem transferência de recursos, por exemplo, como foi realizado por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FUNDEF) no

⁹¹ Tendo em vista que o Plano Nacional foi promulgado em pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e as diretrizes para elaboração do PAR, terceiro ciclo, foram disponibilizadas em 2016, demandará outro esforço para que sejam observadas as convergências entre este instrumento de planejamento e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), discussão que não caberia neste texto.

governo Fernando Henrique Cardoso para efetivar o processo de municipalização, conforme argumenta Arretche (2002b).

Salienta-se que a partir do momento em que o PDE/Plano de Metas foi divulgado pelo governo federal e o PAR foi elaborado e implementado em estados e municípios brasileiros, uma produção acadêmica foi desenvolvida, principalmente nos programas de pós-graduação em educação de universidades do país. A produção levantada até o momento, como recorte da pesquisa em desenvolvimento, será apresentada a seguir.

Mapeamento da produção acadêmica sobre o tema

O levantamento das produções científicas relacionadas ao processo de implementação do PAR em municípios brasileiros, compreende o período de 2011 a 2015, quando se intensificaram as produções a respeito do primeiro ciclo do Par 2007-2014 e foi realizado por meio de consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com base nos seguintes descritores: política educacional; planejamento educacional; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Plano de Ações Articuladas (PAR); gestão educacional; e implementação.

A primeira pesquisa selecionada é a dissertação denominada “Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS” e foi produzida por Andréia da Silva Mafassoli, defendida em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). Mafassoli (2011) objetivou analisar a implementação do PAR e o foco se deu na gestão da execução desse plano, abrangendo as relações institucionais e as práticas no sistema municipal de ensino de Gravataí, estado do Rio Grande do Sul (RS) com a União.

Mafassoli (2011) indica vigores e fragilidades nas relações institucionais na implementação do PAR no município de Gravataí, entre eles destacam-se como vigores: as oportunidades que se abrem aos municípios, por meio do reconhecimento como ente federado e a visão descentralizadora que acarreta esse reconhecimento, possibilitando inovações em diversas áreas (por exemplo, Bolsa Família, e orçamento participativo); o aumento no volume de recurso financeiro, podendo o recurso ser distribuído de forma mais justa já que o PAR se orienta pelo diagnóstico educacional de cada região; a tentativa de fortalecimento de instâncias participativas como Grêmios Estudantis e Conselho Escolar; o aumento do IDEB; a percepção de que a escola está mais viva e aberta à comunidade; e a possibilidade de uma relação mais próxima entre o MEC e as redes públicas de ensino.



Quanto aos aspectos que geram fragilidades na relação interinstitucional, a pesquisadora destaca: dependência financeira ou escassez de recursos que dificultam a formulação e a implementação de programas governamentais por parte dos municípios, fazendo com que eles mantenham dependência das outras esferas de governo o que fragiliza a descentralização; dificuldades dos municípios para cumprir com a contrapartida exigida pelo plano; apesar do aumento no volume de recursos financeiros ele ainda é escasso; falta de atuação do Comitê de acompanhamento do PAR na implementação das ações o que pode trazer prejuízos ao bom funcionamento do plano; conhecimento do PAR pelos atores sociais diretamente envolvidos e desconhecimento por parte da comunidade escolar; dificuldade quanto ao trâmite de recurso financeiro; falta de funcionários na Secretaria para acompanhar e assessorar as escolas; atraso do MEC na liberação de recursos e programas; e o fato de ainda existirem programas não concluídos (MAFASSIOLI, 2011).

A pesquisa a seguir foi produzida por Milene Dias Amorim e o título da dissertação é “A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas”, defendida em 2011 na Universidade Federal da Grande Dourados. A pesquisa buscou apreender a concepção de qualidade presente no PDE, bem como as implicações do PAR, direcionado para o ente municipal, para a concepção de qualidade dos sistemas de ensino dos municípios Dourados e Ponta Porã, Estado de Mato Grosso do Sul. (AMORIM, 2011).

Segundo Amorim (2011), o conceito de qualidade evidenciado nas políticas atuais está pautado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), composto pelos quantitativos do fluxo escolar e resultados da Prova Brasil. Como consequência, os municípios deixam de construir seu próprio conceito de qualidade e aderem ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica do MEC e, principalmente, de maior financiamento para a educação.

A pesquisadora destaca que os municípios enfatizam a necessidade de elevação do IDEB, sendo suas maiores preocupações a gestão da educação e a infraestrutura das instituições de ensino. Dessa forma, constata-se a influência do PAR na implementação do conceito de qualidade preconizado nesse Plano.

Destaca-se, no mesmo período, a dissertação de Deborah Saib da Silva Junqueira, cujo título é “A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o Plano de Ações Articuladas e a relação entre as escolas e a União”, defendida em 2011 na



Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho teve como objetivo analisar a emergência de novos mecanismos de regulação no sistema de educação básica brasileiro, qual seja, o Plano de Desenvolvimento da Escola, um dos programas que compõem o PDE/PAR no que concerne ao repasse de recursos financeiros do Ministério da Educação às escolas via esse Plano.

Junqueira (2015) também discute o conceito de qualidade e os mecanismos que se articulam na qualidade medida por resultados com a introdução de projetos e programas elaborados pela União no âmbito da gestão municipal, ou seja, que configuram relações intergovernamentais na gestão do sistema educacional brasileiro.

A autora conclui demonstrando que há hibridização de modos de regulação (tecnocrática, gerencial, democrática), presentes no cotidiano das escolas públicas ao realizarem seu planejamento e, também, demonstra a construção da regulação por desempenho por parte da União no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Outro trabalho é a tese de Patrícia Souza Marchand “Implementação do Plano de Metas Todos Pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011”, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). Marchand (2012) objetivou compreender o processo de regulação da relação entre a União e o governo do município de Cerro Largo, do estado do Rio Grande do Sul.

A autora analisa que há um processo peculiar ocorrendo na articulação dos entes federados brasileiros a partir do PAR, processo que supõe regulação das ações entre tais entes, padronização das ações, cumprimento das ações planejadas, para que a educação básica atinja o IDEB de seis pontos até 2020.

Segundo Marchand (2012), a regulação estabelecida pelo PAR dividiu-se em três categorias: regulação dos processos político-administrativos, que compreende as ações que se referem ao processo de gestão e de planejamento da educação; regulação pedagógica, que abrange as ações que devem ser realizadas no âmbito pedagógico; e regulação normativa, que concerne às exigências de elaboração ou reformulação de leis, decretos, portarias e planos.

A pesquisadora destaca que no município analisado há maior incidência de ações inseridas na regulação pedagógica e normativa em virtude da necessidade de (re)formulações de processos avaliativos, de projetos pedagógicos, do plano municipal de educação e de



planos de carreira, ou ainda, da necessidade de formação inicial e continuada de profissionais da educação, de reformas e construções de prédios e instalações escolares.

O que fica evidente, segundo Marchand (2012), é que o PAR constitui-se um modelo de regulação, ou seja, que apresenta regras e objetivos a serem alcançados, e a dificuldade de compreensão de que a consecução das ações requer a convergência de ações de atores locais acaba por vezes dificultando a execução das ações planejadas, pois a União estabeleceu uma nova forma de regulação entre os entes federados, cabendo ao governo subnacional realizar a ação que lhe compete.

Ainda, encontrou-se a pesquisa realizada por Sueley Alves Bahia, “A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas”, dissertação defendida em 2012, na Universidade Federal da Bahia (BA).

Bahia (2012) assinala que os resultados da pesquisa evidenciam, por um lado, que o processo de elaboração e implementação do plano no contexto local, encontrou limitações, dada a falta de condições técnicas e financeiras dos municípios para implementar as ações de sua responsabilidade no plano; a insuficiência de controle e acompanhamento da política, dificuldade de articular as políticas redistributivas da União com as políticas municipais, ausência de um diálogo entre as esferas e, conseqüentemente, dificuldade de colaboração entre as instâncias governamentais no processo de descentralização das ações da União. Por outro lado, os resultados revelam que o PAR tem promovido uma nova forma de distribuição das ações supletivas da União.

Na sequência, a pesquisa selecionada é a dissertação de Ananda Grinkraut intitulada “Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Campinas (SP).

O trabalho de Grinkraut (2012) teve como objetivo analisar as relações intergovernamentais, particularmente entre a União e os municípios na gestão local da política educacional, identificando os conflitos, interesses e demandas sociais que permeiam o processo de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação. A investigação teve como base dois municípios, um “prioritário”, com baixa média no IDEB, e um “não prioritário”, conforme classificação do MEC.



Segundo a pesquisadora, a análise se deu a partir de três eixos: as implicações da elaboração e do monitoramento do PAR e constituição do Comitê local na gestão e planejamento municipal; os usos do IDEB e suas implicações na gestão municipal da educação; e o lugar do município como espaço privilegiado na política educacional brasileira.

Grinkraut (2012) constatou que as dinâmicas introduzidas pelo PDE, no âmbito do planejamento e da participação social, pela via do Comitê do PAR, pouco interferiram na gestão local da educação, entretanto, continua sendo intensamente influenciada pelos mecanismos de avaliação externa, mesmo que se considerem as alterações realizadas em seu formato e uso dos resultados pelo governo federal. Segundo a pesquisadora, apesar de alguns avanços, a dinâmica proposta pelo PDE tem, de maneira geral, tratado os conflitos presentes nas relações interinstitucionais como se fossem decorrentes de problemas técnicos, desconsiderando os embates que historicamente têm consolidado o formato do federalismo brasileiro e da oferta educacional. Tem-se, assim, encoberto alguns problemas e conflitos vivenciados pelos municípios na gestão da política educacional local.

Entretanto, a pesquisadora observa como aspecto positivo o fato de o governo federal buscar oferecer condições para que os municípios possam realizar suas atribuições de forma mais favorável, acreditando-se que “o desejável processo de municipalização não foi acompanhado dos devidos cuidados” (BRASIL, 2007b, p. 22).

Destaca, também, como fatores positivos, entre outros, a alteração nos critérios de distribuição dos recursos da assistência voluntária federal, priorizando os municípios com situação de maior “vulnerabilidade educacional” conforme mensurado por meio do IDEB; a preocupação com a educação nacional, situando a atuação da União como relevante para a superação dos problemas da educação básica, particularmente na reversão das desigualdades educacionais.

A autora reconhece, porém, as fragilidades municipais e afirma que os mecanismos disponibilizados pelo MEC não dão conta de proporcionar o diálogo e ações conjuntas no âmbito municipal, reiterando a necessidade de inserir na discussão o papel dos estados na oferta da educação básica.

A próxima pesquisa foi realizada por Vera de Fátima Paula Antunes na dissertação cujo título é “A utilização dos resultados da Avaliação Institucional Externa da Educação Básica no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios sul-mato-grossenses (2007-2011)”. A dissertação foi defendida em 2012, na Universidade Católica Dom Bosco



(UCDB). Segundo a pesquisadora, o objetivo geral do trabalho foi o de analisar como os gestores dos municípios de Campo Grande e Coxim, em Mato Grosso do Sul, utilizaram os resultados da avaliação externa a partir da assinatura do Termo de Adesão ao Compromisso.

Os resultados obtidos na pesquisa indicam que o PAR motivou a implementação de ações que visavam informar a comunidade sobre os resultados da avaliação externa, porém os municípios propuseram, também, ações voltadas para a avaliação dos resultados de desempenho dos alunos, como exames simulados e preparação dos professores, segundo a metodologia da Prova Brasil. Esses resultados indicam que houve intensificação da responsabilização da escola pelos resultados, reprodução dos instrumentos nacionais de avaliação em larga escala e que os resultados obtidos não têm sido utilizados com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino para além dos resultados de desempenho dos alunos (ANTUNES, 2012).

Outro trabalho foi desenvolvido por Severino Vilar de Albuquerque na tese “Formação Continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas”, defendida em 2013, na Universidade de Brasília (DF). Segundo Albuquerque (2013), o objetivo da pesquisa foi o de analisar, no entendimento de professores e gestores escolares, as contribuições da formação continuada para a qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas de educação básica do estado do Maranhão (MA). Para tanto, analisa o processo de formação continuada de professores, desenvolvido em três redes públicas municipais de ensino, durante o período de implementação do PAR (2007-2011).

Albuquerque (2013) discute sobre como seu deu a implantação e implementação das ações definidas para a formação continuada em três municípios: Santa Inês, São Luiz e Caxias, estado do Maranhão (MA). O pesquisador destaca que não houve participação da comunidade escolar na elaboração das ações o que gerou conflitos, resistências e tensões no momento da implementação entre os professores que não se sentiram sujeitos do processo de formação. Fato que contradiz importante princípio do Plano de Metas/PDE, que prevê a participação da comunidade escolar na construção do diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR dos municípios.

Segundo o pesquisador, apesar de todos os entraves que se colocaram na efetivação das ações do PAR na esfera dos sistemas de ensino por ele pesquisados e no ambiente institucional da escola, os atores sociais presentes nesses espaços estão dispostos a participar e



se engajar na tarefa de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica desde que as políticas educacionais levem em conta o espaço/tempo em que os sujeitos concretos realizam sua prática (ALBUQUERQUE, 2013).

No mesmo período, foi produzida a dissertação de Maria Auriana Pinto Diniz, cujo título é “A adesão ao Plano de Ações Articuladas influencia a gestão da educação básica no Distrito Federal?”, defendida em 2013 na Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. A dissertação analisa de que forma a adesão ao PAR na busca por maiores valores no IDEB influencia as políticas de gestão do sistema de ensino das escolas públicas do Distrito Federal (DF), além de apresentar questionamento sobre possíveis resquícios da interferência do Banco Mundial (BM), assim, propõe-se a compreender como a política de gestão e planejamento possibilitada pelo PDE/PAR influencia a gestão da escola.

Diniz (2013) apresenta que o PAR, na visão dos gestores, parece indicar a retomada do planejamento instrumental racional, permite certo controle social devido à organização mais transparente das ações do governo e da escola pública, articulando-se as informações via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação (MEC), o que confere ao Plano, operacionalidade e organicidade.

Entretanto, destaca a disputa partidária no DF como inibidora da construção de um Plano Distrital de Educação e revela que a estrutura física, equipamentos tecnológicos, falta de recursos humanos que possuam conhecimento técnico nas escolas prejudicam a coleta de dados da realidade educacional local e dessa forma a implementação do PAR (DINIZ, 2013).

Em 2014, apresenta-se a tese de Cleusa Conceição Terres Schuch intitulada a “Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em município do Rio Grande do Sul: um olhar sobre a efetividade institucional da Secretaria Municipal de Educação”, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Schuch (2014) cujo objetivo é o de avaliar como e em que medida a implementação do Plano de Metas/PAR no município estudado afeta e é afetado pelas condições institucionais de atuação da Secretaria Municipal de Educação.

Como resultado a autora assinala que os atores locais percebem a possibilidade de o PAR garantir a obtenção de mais recursos transferidos de maneira voluntária pelo MEC e a potencialidade do Plano como ferramenta de planejamento e de organização educacional que pode colaborar com a gestão da educação municipal. Assinala, também, para o fato de que as

ações que exigiam a relação da secretaria de educação com outras secretarias do município foram desencadeadas pelo Plano.

A autora analisa que houve avanços na implementação das ações e isso se deu no envolvimento de todas as dimensões que compõem o PAR, entre elas: criação da lei da gestão democrática; cursos de formação de professores; projetos próprios de correção de fluxos com turmas de alfabetização; recebimento de ônibus, computadores.

Entretanto, Schuch (2014) destaca que: não se priorizou a atualização dos dados no SIMEC; ações de responsabilidade do MEC não foram concluídas ou mesmo iniciadas pela falta de capacidade técnico-administrativa desse órgão via FNDE; não houve mudanças significativas no trabalho administrativo pedagógico da Secretaria; além de descontinuidade administrativa em razão da troca de secretários; não institucionalização de um processo de planejamento; centralidade do PAR em uma pessoa da Secretaria; e acrescenta que o Comitê Local não exerceu sua função de acompanhar e mobilizar esforços para a efetivação das ações e subações proposta no PAR do município, forte interesse político-partidário.

Apesar da primeira caracterização que se fez dos trabalhos tendo como foco a implementação, pode-se fazer outra aproximação. Assim, podem-se ser agrupados os trabalhos de Mafassoli (2011), Grinkraut (2012), Bahia (2012) que enfatizam a fragilidade nas relações federativas, mesmo que não exclusivamente, que foram evidenciadas pelo planejamento motivado pelo PAR, bem como a necessidade de demonstrar que deve haver maior envolvimento de todos os entes para que a implementação do PAR ocorra de forma a garantir a educação de qualidade em todo território nacional, ou seja, retratam a dificuldade no estabelecimento das relações entre os entes federados, fragilidade dos municípios e falta de envolvimento de todos os entes no compromisso para que a política educacional brasileira seja efetivada.

Assim, a dificuldade no estabelecimento de diálogo entre os entes federados, a fragilidade de alguns municípios, bem como ações não realizadas e a falta de envolvimento dos entes no Compromisso para que a política educacional brasileira seja efetivada traz ao debate, conforme Mendes e Gemaque (2011), o não cumprimento dos papéis definidos para cada ente federado pela Constituição Federal de 1988, assim como da ingerência de uns sobre outros. Os autores destacam que as políticas são elaboradas em âmbito federal e implementadas/executadas em âmbito local por estados e municípios, entretanto, não é

realizada uma avaliação prévia de condições infraestruturais (e muitas vezes também sociais, culturais e políticas) necessárias para essa responsabilização/execução.

Torna-se evidente, também, que apesar de a organização político-territorial definida na Constituição Federal de 1988 se alinhar ao modelo de federalismo cooperativo, pois pressupõe organização conjunta dos Estados e municípios brasileiros na proposição e gestão de políticas, guarda estreita relação com o federalismo fiscal, visto que há grande dependência desses entes federados dos recursos provenientes do governo central via transferências governamentais (ARRETCHE, 2002a).

Importante destacar, aqui, para reflexão, como afirma Cury (2009, p. 24), a escolha da Constituição por um regime normativo e político, plural e descentralizado. Por isso mesmo,

A insistência na cooperação, a divisão de atribuições, a assinalação de objetivos comuns com normas nacionais gerais indicam que, nessa Constituição, a acepção de sistema se dá como sistema federativo por colaboração, supostas as normas gerais (nacionais) tanto quanto de Estado Democrático de Direito.

Em um segundo grupo, poder-se-iam reunir os trabalhos de Amorim (2011), Antunes (2012), Marchand (2012), Albuquerque (2013), Diniz (2013) e Schuch (2014), os quais expõem uma nova forma de regulação que o planejamento motivado pelo PAR conferiu aos municípios como no estabelecimento de um instrumento para medir a qualidade da educação, na política de formação continuada, na aplicação de resultados de avaliação externa, na criação de regulamentação, no trabalho da gestão e planejamento educacional. Assim, essa forma de regulação exigiu maior participação dos gestores das redes municipais para os quais não caberia ficar simplesmente a espera do MEC, segundo analisa Marchand (2012), mesmo porque os municípios têm responsabilidades atribuídas pela Constituição Federal, mas tornaram-se atores sociais das transformações em nível local, mesmo que coordenados pela União.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se, a partir do exposto nas pesquisas, a importância de trazer ao debate a nova forma de regulação entre a União e os governos subnacionais bem como as peculiaridades regionais que influenciam na materialização de políticas governamentais. Assim, não se poderá perder de vista o regime de colaboração entre os entes federados, pois o federalismo traz consigo a necessidade da relação de interdependência, pois essa forma de



organização tem como pressuposto uma organização territorial e política que visa garantir, pela via democrática, a repartição de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que assegura a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais, sendo a organização federativa do Brasil marcada pela tensão permanente entre igualdade/desigualdade de poder político e econômico, de oportunidades, de capacidade fiscal e técnica (ARAÚJO, 2010).

Importante destacar, também, com base na problemática que se discorreu ao longo desta explanação por meio das pesquisas levantadas, segundo Fonseca (2013), que o PDE/Plano de Metas/PAR traz uma mudança importante de gestão e do planejamento educacional ao buscar integrar os programas educacionais, resgatar o vínculo entre os níveis de ensino, fortalecer o regime colaborativo, a gestão compartilhada, intentando uma organização sistêmica, que é um dos seus seis pilares, por meio de um “arcabouço jurídico”.

Na análise de Cypriano (2014, p. 110) o PAR “proporcionou o fortalecimento da cultura do planejamento e a necessária presença da União via apoio técnico e financeiro” aos governos subnacionais. Na mesma direção, Marchand (2012) afirma que o movimento originado pelo PAR pode estabelecer uma oportunidade de gestão e planejamento principalmente aos municípios pequenos com baixa base fiscal e que carecem de capacidade técnica administrativa, apesar de serem os que mais investem na educação básica.

Marchand (2012, p. 187) destaca que houve uma mudança na articulação entre a União e os municípios, pois o que havia antes do PDE/Plano de Metas/PAR era um “balcão de negócios” por meio do qual os municípios elaboravam projetos que eram enviados ao MEC. Segundo a pesquisadora, como, na maioria das vezes, os municípios não tinham respostas eram obrigados a “barganhar” em Brasília, configurando-se, assim, um processo característico de uma política clientelista. Além do que somente os municípios melhores estruturados e com prefeitos articulados teriam mais chances de elaborar projetos e conseguir recursos.

Para Fonseca e Ferreira (2011, p. 89) “a aplicação do PAR nos municípios trouxe uma nova estratégia de ação até então não vivenciada pela totalidade do sistema” e possibilitou também “às secretarias de educação dos municípios realizarem o diagnóstico da realidade escolar, como base para as medidas mais adequadas à gestão do sistema”, conforme argumentam Oliveira e Scaff (2014, p. 13).



Entre as críticas, destacam-se as reflexões de Werle e Metzler (2014, p. 237) de que essa nova forma de intervenção e operacionalização do planejamento educacional proposta pelo PDE/Plano de Metas/PAR reforça o “tradicional centralismo brasileiro”, materializado nos indicadores presentes no Instrumento de Campo do Plano que definem de que forma a União espera que os municípios atuem para melhorar a educação básica, isto é, a União estabelece uma padronização daquilo que o Estado entende como necessário para que esse objetivo seja alcançado. Dessa forma, pode-se afirmar que cada indicador evidencia o que o MEC entende por indicadores de qualidade da educação (MARCHAND, 2012).

Registrem-se, também, os “traços gerencialistas” do PDE/Plano de Metas/PAR, evidenciado no “predomínio do executivo, com viés neoliberal no que toca à preocupação com a modernização e a eficácia do Estado”, no que concerne à valorização de mecanismos de controle e do aparato técnico, segundo Werle e Metzler (2014, p. 237), sendo uma das formas de controle o IDEB.

Entretanto, deve-se dar destaque à agenda social do Plano com a proposta de uma educação de qualidade para o qual atuam conjuntamente planejamento e gestão. Assim, segundo Camini (2009, p. 14), o PDE/ Plano de Metas/PAR como uma política educacional planejada em âmbito nacional considerada “uma possibilidade de colocar em debate a responsabilidade do Estado na indução de políticas públicas hoje no Brasil” para a melhoria da qualidade da educação básica em todo território nacional, tendo como singularidade na proposta do MEC o foco na qualidade da educação brasileira (SAVIANI, 2009).

Recebido em: Abril de 2016

Aceito em: Junho de 2016

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. V. **Formação de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AMORIM, M. D. A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a Partir do Plano de Ações Articuladas. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

ANTUNES, V. de F. P. A utilização dos resultados da Avaliação Institucional Externa da Educação Básica no Âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios sul-mato-



grossenses (2007-2010). **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

ARAUJO, G. C. Constituição, Federação e Propostas para o Novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas da organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 749-768, jul./set. 2010.

ARRETCHE, M. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p.111-14, jun. 1999.

ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-55.

ARRETCHE, M. Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil: a reforma dos programas sociais. **Dados**, v. 45, n. 3, p. 431-457, set. 2002a.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set., 2002b.

AZEVEDO, J. M. L. de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 211-231, mai./ago., 2009.

BAHIA. S. A. A gestão da educação municipal no contexto das políticas de descentralização, a partir da implementação do Plano de Ações Articuladas. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a.

BRASIL. **PDE**. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: alinhando os planos de educação. MEC: Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei n. 12.695, de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm> Acesso em: 1º ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2011-2020. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 jul. 2014.

CAMINI, L. A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



CYPRIANO, A. M. C. O Planejamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a complexidade das novas formas de regulação no limiar do século XXI. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DINIZ, M. A. P. A adesão ao Plano de Ações Articuladas influencia a gestão da educação básica no Distrito Federal. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ENS, R. T.; ROMANOWSKI, J. P. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez, 2006.

FARENZENA, N.; MARCHAND, P. Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 788-811, 2014.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, 69-96, jan./jun. 2011.

FERREIRA, E. B. Plano de desenvolvimento da educação - PDE. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FONSECA, M. Planejamento Educacional no Brasil: um campo de disputas entre as políticas governamentais e as demandas da sociedade. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (Orgs). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro: 2013. p. 83-103.

GIL, J. Planos Educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (orgs). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2013. p. 133-162

GRINKRAUT, A. Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Moderna S.A., 1971.

JUNQUEIRA, D. S. da S. J. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil: o Plano de Ações Articuladas e a relação entre as escolas e a União**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MAFASSIOLI, A. da S. Plano de Ações Articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MARCHAND, P. S. Implementação do Plano de Metas Todos Pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MENDES, D. C. de B. M.; GEMAQUE, R. M. Oliveira G.. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. **Roteiro**, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, R. T. C. de; SCAFF, E. A. Qualidade da Educação Básica nos Planos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação Portugal, 2014. Portugal. **Anais...** Porto: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2014.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: uma análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCAFF, E. A. da S.; NUNES, E. C. R.. O bloco inicial de alfabetização no município de Dourados, MS: política municipal e práticas escolares. In: SCAFF, E. A. da S.; LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.. **Política e gestão da educação básica**: desafios à alfabetização. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2013. p. 168-183.

SCHUCH, C. C. T. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em município do Rio Grande do Sul: um olhar sobre a efetividade institucional da Secretaria Municipal de Educação. **Tese (Doutorado em Educação)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WERLE, F. O. C.; METZLER, A. M. C. Planos federais de educação e sua repercussão nas instâncias subnacionais: a autonomização da educação básica pública. In: SOUZA, D. B. de; MARTINS, A. M.. **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 233-252.